LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA INDIANIZACIÓN DESDE EL ESTADO: ESTUDIO DE CASO EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

THE CONSTRUCTION OF INTERCULTURALITY AND INDIANIZATION SINCE THE STATE: STUDY OF A CASE IN INDIGENOUS STUDENTS OF AN INTERCULTURAL UNIVERSITY

David Figueroa Serrano
Facultad de Antropología, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
davdatura@hotmail.com

Juan Jesús Velasco Orozco
Facultad de Antropología, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
jujevo@gmail.com

Resumen. La educación intercultural en México es un proyecto reciente que ha sido asumido como una propuesta de reivindicación cultural de los pueblos indígenas, no obstante, esta propuesta ha tenido sus limitaciones. En ese sentido, se vuelve fundamental el análisis de las formas en que ha sido recreada la interculturalidad desde el Estado a partir de las políticas y el enfoque educativo. En este texto buscamos dar un acercamiento a esa problemática, para identificar los esquemas institucionales desde los cuales son transmitidos los referentes del "ser indígena" y cómo se resignifican las identidades étnicas de los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas y que estudian en una Universidad Intercultural.

Keywords: Interculturalidad. Universidad. Identidad étnica. Estudiantes indígenas. Políticas de Estado.

Abstract. The intercultural education in Mexico is a recent project that has been assumed as a proposal of the cultural demands of indigenous communities; however, this proposal has its limitations. In this sense, it becomes essential the analysis of the forms in which interculturality has been assumed from the state, its policies and the educational approach. In this paper, we try to give a close up to this problematic to identify the institutional patterns from which the referents of "being indigenous" are transmitted and how ethnics identities of students who belong to indigenous communities are reformulated and what they study in an intercultural university.

Keywords: Interculturality. University. ethnic identity. indigenous students. state policies.

INTRODUCCIÓN

A partir de su diversidad pluricultural, México tiene un devenir histórico marcado por los diversos procesos de interacción étnica. No obstante, la interacción entre grupos étnicamente diferenciados ha estado definida por la asimetría social, política, económica y epistémica. A pesar de que esa pluralidad cultural está en contacto, los imaginarios son paralelos y construyen diferentes visiones de la realidad. Esta diferencialidad ha sido la problemática de la llamada "integración nacional", la cual se propuso desde inicios del siglo XX como parte de un proyecto de identidad nacional y de desarrollo del Estado. La "integración" busca encausar la diversidad hacia el pensamiento racionalista de la cultura "nacional". En esta postura se hace presente el carácter unilineal de transformación social, donde se privilegia la visión occidental de progreso y desarrollo.

A pesar de que México (y su antecedente mesoamericano y colonial) ha construido su trama cultural desde la pluralidad, sólo hasta hace unos años se le ha reconocido jurídicamente pluricultural a partir de las reformas constitucionales que entraron en vigor el 14 de agosto de 2001, donde se establece en el artículo 2º que la Nación Mexicana "tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (Zolla, 2004).

En el caso de México, la revaloración de las identidades étnicas se ha gestado en función de la reivindicación de las representaciones indígenas desde el Estado, al tiempo en que la representación de la diversidad étnica ha sido utilizada por las instituciones gubernamentales como la estereotipación del legado histórico sin una clara presencia de los indígenas actuales, es decir, sin entender los contextos que enmarcan una gama de circunstancias y avatares de los pueblos indígenas. La visión de la "sociedad nacional", heredera de los primeros proyectos de integración nacional, no se ha detenido en la posibilidad de conocer y comprender la situación social de los pueblos indígenas actuales; por el contrario se ha continuado la reproducción de la valoración del indígena histórico como patrimonio cultural.

A pesar de que los programas de "desarrollo social" instaurados por los diferentes niveles de gobierno, en gran medida se ha enfocado a los denominados "grupos vulnerables" como sería el caso de las comunidades indígenas, no obstante, estas políticas sociales no están pensadas desde la lógica de la interculturalidad, sino desde el ideal de desarrollo. Ante esto, se ha seguido reproduciendo el proceso de integración nacional que Luis Villoro (1996) ha definido como un momento en que el indígena es cercano en la historia, pero no en la situación.

Las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas ha transcurrido por diferentes procesos, principalmente asimétricos y en la mayoría de los casos, desde políticas unilaterales que han enmarcado las relaciones con este sector social. En la medida en que las instituciones del Estado han generado un acercamiento con las comunidades indígenas, han fortalecido una perspectiva ontológica sobre lo que es ser indígena. En tal sentido, estas instituciones han asumido el sentido del ser indígena a partir de ciertas condiciones, algunas de ellas idealizadas. Principalmente se ha concebido una fragmentación de lo indígena a partir de prácticas culturales específicas (por ejemplo la vestimenta tradicional, la lengua y la actividad artesanal), sin tomar en cuenta la complejidad étnica así como las diferentes problemáticas sociales y de marginalidad a la cual se enfrentan la mayoría de los pueblos indígenas. En contraposición, las mismas instituciones del Estado ponderan el ideal del progreso como forma de acercar a las comunidades al desarrollo nacional. Por ello otras prácticas culturales no son elemento de reflexión por parte del Estado, reduciendo su sentido "tradicional" e intentan transformarlas para el beneficio de la propiedad privada, como referente del desarrollo. Un ejemplo de ello son el territorio y la propiedad comunal de algunos pueblos indígenas, los cuales suelen ser un reflejo de las estructuras "tradicionales" de significación del espacio. A ello se suma la forma en que se ha definido el proceso educativo para las comunidades indígenas. En este contexto, la educación institucionalizada ha transitado por diferentes nociones de imposición de los modelos occidentales: de la educación bilingüe, a la bicultural, y de ésta a la educación intercultural.

Desde nuestra perspectiva, el puente desde el cual se ha tejido la interculturalidad parece estar enfatizando la "reindianización" de las comunidades indígenas con características desarticuladas, lo cual no ha fortalecido el diálogo pluriepistemológico. Por ello es de suma importancia buscar una interculturalidad más allá de una reivindicación limitante para los pueblos indígenas, es decir, desde la

condición formativa de la pluralidad para consolidar el "conocimiento intersubjetivo" sustentado en una reflexión ontológica de la diversidad cultural.

El presente texto es un acercamiento a la interculturalidad como modelo educativo y práctica social, fenómeno entrelazado a las diversas políticas públicas y concepciones sociales que se gestan desde diferentes contextos, entre ellos el educativo. En ese sentido, buscamos explicar las condiciones en las cuales se está planteando la interculturalidad como enfoque educativo y cuál es la perspectiva de los estudiantes, pertenecientes a pueblos indígenas, que se enfrentan a una resignificación étnica desde el modelo de educación intercultural del Estado. Para ejemplificar lo anterior, exponemos algunas reflexiones desde la etnografía de la alteridad como constructo metodológico, para su aplicación en la investigación de campo con estudiantes de origen indígena de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA ETNOGRAFIA DE LA ALTERIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

Metodológicamente hemos planteado una etnografía de la alteridad, con un fundamento hermenéutico que nos permite comprender las formas en que se construye la resignificación de lo étnico en estudiantes de origen indígena, bajo los referentes de una etnicidad institucionalizada. Como tal, todo proceso de intersubjetividad, aunque sea expuesto desde el filtro analítico del investigador, es concretamente una situación exegética. Esto implica generar el diálogo con las propias observaciones de los sujetos. Este proceso es en sí mismo la intersubjetividad: el carácter constructivo de la realidad desde las diversas concepciones de los sujetos inherentes a ella, y cómo estas visiones particulares se vuelven parte de la pluralidad interpretativa de dicha realidad.

Ante ello, el etnógrafo además de identificar este proceso comunicativo, tiene la tarea de analizar dichas interpretaciones, ahí es donde yace la situación exegética. La etnografía en gran medida es la posibilidad de captar, definir y adentrarse hacia las realidades conscientes e inconscientes de la otredad. Por tanto, el proceso etnográfico es fundamentalmente la toma de conciencia de esa realidad alterna que se fusiona con la nuestra. La etnografía es eminentemente un proceso interpretativo que consolida la representación sobre el entorno de nuestra alteridad (Figueroa, 2014). En otras palabras, el proceso metodológico implica la reflexión del investigador respecto a la previa interpretación realizada por los sujetos de estudio, es decir, la representación que el sujeto ha hecho sobre su realidad. Una etnografía asumida desde la complejidad de la comunicación, no se consolida desde una visión unívoca, sino del proceso dialógico en que estas dos visiones del mundo son participes del diálogo intersubjetivo.

La experiencia del investigador, en este caso como etnógrafo, es una experiencia de confrontación, es decir, de revaloración de sus preceptos sobre la realidad aprehendida, pero al mismo tiempo es una experiencia estética, tal como lo afirma María Buxó (1997) en el sentido en que realizar una etnografía es además de un proceso científico, una condición artística. En esta dimensión, podemos asumir que el enfrentarnos a la realidad de la otredad implica un proceso sensitivo (asumiendo a la estética como fundamento de la sensibilidad humana). La sensibilidad del investigador se despliega en su acción intersubjetiva cuando busca conocer su alteridad, dialogar con ella.

La narrativa como una forma de exponer las concepciones sobre la realidad se constituye de una relación entre lo social y lo individual, a ello, hay que mencionar que en lo social se hace presente lo institucional y hegemónico como referente de poder. Por ello, como parte de un contexto de construcción de la diversidad, la etnografía de la alteridad implica identificar de qué manera las formas de percibir y construir la alteridad, atañen y definen nuestra propia identidad. Como tal, la identidad social es un proceso de adscripción y validación de referentes culturales que implican un sentido ontológico de los individuas al mismo tiempo que una condición narrativa en cuanto que el individuo actúa como un ser social. Por tanto, la identidad se convierte en una forma de ser y representarse como parte de la experiencia social e individual.

Aunque una colectividad pueda ser parte de una experiencia semejante, los niveles de comprensión y explicación del fenómeno generan diferentes visiones sobre el acontecimiento. Esta diversidad de puntos de vista y comprensiones dependen de lo que Gadamer (2005) definiera como el horizonte de comprensión, es decir, no todos percibimos desde el mismo "punto de vista", cada

persona se encuentra en un horizonte específico caracterizado por ciertos referentes culturales que condicionan su interpretación.

Por otro lado, el hecho de que podamos experimentar el mundo de diversas formas, no condiciona que nuestras exégesis particulares estén fuera de un marco cultural, ya que el ser como colectividad en el lenguaje unifica sus vivencias al grado de pluralizar su experiencia y a su vez asimilar la experiencia comunal como propia. El lenguaje trasciende la sustancia comunicativa de la colectividad, su potencialidad radica en la significación del mundo, es decir, "mundo" y "ser" están implicados en el lenguaje.

Retomando a Ricoeur (2006), el sentido ontológico del ser y del mundo está expuesta en la discursividad. Por ello es importante asumir que la forma en que el ser se narra y se comprende a través de su discursividad, no es sólo una visión del "deber ser", sino que esto va más allá, es la manera de exponerse ante y en un mundo, es la forma en que se interpreta la realidad. La narrativa del ser humano sobre su mundo y sobre sí mismo, constituye un fundamento ontológico, no obstante ¿hacia dónde nos lleva esta identidad narrativa?, posiblemente hacia una memoria de la experiencia y del sentido del ser humano, un ser en el mundo, en el tiempo, un ser en su finitud narrativa.

El conocimiento y su búsqueda de sentido en cierta medida parten de la experiencia humana, pero ésta sólo es una parte, tal vez la más elemental del proceso de comprensión e interpretación del entorno y del ser humano mismo. El carácter narrativo es el segundo nivel de exploración y representación del ser, es la forma de hacer frente al inconmensurable tiempo y entorno. Las palabras como tal trascienden sonido como acción, como lo menciona Walter Ong (2006) las palabras son acontecimientos y en esa medida son hechos. Esto nos da una idea de la trascendencia del decir, ya que las palabras además de expresar o nombrar, nos llevan a la reacción del ser humano ante el sentido de lo dicho. El contexto de la enunciación redefine la praxis del ser humano. La narrativa expone ya un valor propio de la experiencia, ésta, ya objetivada y desprovista de sus contextualidades, se convierte en un referente del ser humano, pluralizado en la narrativa.

El relato, al refigurar la temporalidad se convierte en una especie de metáfora continua, discursiva, siendo así una metáfora del tiempo. Ricoeur elucida y precisa el carácter temporal de la experiencia, señalando la intriga narrativa como el medio adecuado para esclarecer la experiencia temporal inherente al "ser-en-el-mundo". Así, la narración se eleva a condición de la existencia temporal, y la forma en que la ficción dramatiza la realidad. Las narrativas sociales son, en estas condiciones, un elemento clave para comprender las discursividades que expresan esa gama de concepciones sobre el entorno social, la visión étnica y que permiten acercarnos a la intertextualidad implícita en toda condición de intersubjetividad.

LA VISIÓN DE LA ALTERIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

La revaloración de las identidades étnicas en México se ha gestado en función de la reivindicación de las representaciones indígenas desde el Estado, al tiempo en que la representación de la diversidad étnica ha sido utilizada por las instituciones del Estado como la estereotipación del legado histórico sin una clara presencia de los indígenas actuales, es decir, soslayando los contextos que enmarcan una gama de circunstancias y avatares de los pueblos indígenas. En tiempos recientes, el diálogo intercultural se ha tejido desde las interpretaciones académicas, principalmente vinculadas a la antropología, la sociología, la historia, la literatura y la filosofía, así como la propia búsqueda de los pueblos indígenas por tener una participación política y ejercer su influencia en la toma de decisiones sobre políticas que tienen un efecto en su realidad social. Esto ha implicado la revaloración de las epistemologías indígenas, los saberes tradicionales y la interacción de estos procesos de reconocimiento de la alteridad, incluso, estos movimientos han formado parte de la generación de una propuesta de educación con enfoque intercultural, el cual fue adoptado por la Secretaría de Educación Pública. El modelo educativo intercultural es una posibilidad de transición hacia una ruptura de los esquemas asimétricos, no obstante, el que esté dirigido hacia las mismos pueblos indígenas y no hacia la "sociedad nacional" nos habla de una limitación hacia la transformación de todos los sectores sociales.

La propuesta del modelo educativo intercultural en México es un importante precedente en la búsqueda de una sociedad inclusiva. A ello, hay que mencionar los antecedentes de la educación pública enfocada a la diversidad cultural. Desde las políticas integracionistas que ponderaron un

modelo educativo bilingüe y posteriormente el modelo bicultural, configuraron un acercamiento de la llamada sociedad nacional a los grupos minoritarios como el caso de los pueblos indígenas, sin embargo, la aceptación de la diversidad se mantuvo limitada. El modelo educativo intercultural busca ser inclusivo y de apertura educativa para los pueblos indígenas.

La primera Universidad Intercultural en México se fundó en diciembre de 2003 en el Estado de México, como parte de un proyecto educativo con enfoque intercultural en el nivel superior, dependiente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Una de las licenciaturas que se puede asumir como emblemáticas en el modelo intercultural es "Lengua y Cultura" la cual está dirigida principalmente a la recuperación de las lenguas originarias bajo un eje curricular lingüístico, al cual se suma el eje de la docencia (principalmente enfocada a la enseñanza de la lengua), la gestión cultural y la generación de proyectos culturales. En este modelo, la vinculación con la comunidad es un elemento transversal desde el cual se fundamenta el "deber ser" de la institución, es decir, uno de los objetivos centrales es gestar proyectos culturales a través de un vinculo directo con las comunidades.

En cierta medida, esta perspectiva busca construir una relación directa entre la institución y la sociedad, concretamente los pueblos indígenas, que permitan definir proyectos alternativos en beneficio de estos, ya sea en torno a la recuperación de elementos culturales considerados en riesgo de desaparición o el desarrollo de proyectos económicos, en el menor de los casos. En el caso de la UIEM, todas sus licenciaturas han mantenido un vinculo con las comunidades y se ha logrado fortalecer la perspectiva de generación de proyectos de investigación básica y aplicada para la revitalización de las lenguas de los cinco pueblos originarios del Estado de México (mazahua, nahua, otomí, matlatzinca y tlahuica).

La labor operativa de la institución es muy significativa, puesto que se puede identificar un gran compromiso entro los docentes, sobre todo, tomando en cuenta, que varios de ellos provienen de algún pueblo indígena. Por lo menos hasta el 2014, de acuerdo con nuestro análisis etnográfico aproximadamente el 65% de los docentes de la licenciatura en Lengua y Cultura eran de origen indígena. En ese contexto, es relevante analizar de qué manera se conjugan las perspectivas de los propios profesores indígenas, la perspectiva institucionalizada de la interculturalidad y cómo ello es asumido en el constructo étnico de los estudiantes que, mayoritariamente provienen de pueblos de origen indígena.

Como tal, el modelo educativo intercultural ha tenido varios aciertos, sobre todo en la reivindicación de lo étnico y una percepción positiva de los propios indígenas respecto a su cultura. ¿Si este modelo ha tenido sus ventajas, por qué considerar un desfase en torno a la forma de construir la interculturalidad? En las siguientes líneas daremos una reflexión a ello.

Un breve acercamiento a la construcción de lo étnico desde el Estado. El caso de la Universidad Intercultural del Estado de México

Históricamente, la visión de la alteridad ha sido encausada a una posición de integración respecto a la "sociedad nacional", y en ese sentido tanto las políticas públicas así como los modelos educativos enfocados a los pueblos indígenas, se han definido como estrategias aplicadas a estos grupos y no como posibilidades de transformación de los contextos sociales en los que se vean beneficiados la sociedad en su conjunto y los pueblos indígenas como parte de ello, es decir, sin fragmentar la realidad de los pueblos y sin concebirlos como entidades aisladas del resto de la sociedad. En ese sentido, el camino más común que se ha utilizado para asumir la interculturalidad ha sido desde dentro, es decir, la revaloración de las comunidades indígenas a partir de sí mismas. El apoyo a esta posibilidad se encuentra en torno a las políticas que aportan a la reivindicación indígena como un patrimonio cultural institucionalizado o reconocido por el Estado. En ese sentido, el dialogo trascendental para un conocimiento intersubjetivo desde la interculturalidad ha quedado desfasado de las necesidades reales que implica un cambio de perspectiva sobre la diferencia para la construcción de relaciones simétricas con fundamento en una pluriepistemología. En ese campo, otra perspectiva que se ha gestado con un cierto interés en construir el puente de comunicación sociocultural ha sido la educación intercultural a través de las universidades interculturales.

El modelo educativo intercultural es una posibilidad y hay varias acciones y propuestas encaminadas al fortalecimiento del diálogo intercultural. Esta posibilidad puede devenir en la transición hacia una ruptura de los esquemas asimétricos, no obstante, el que esté dirigido hacia los mismos pueblos indígenas y no hacia la "sociedad nacional" nos habla de una limitación hacia la transformación de todos los sectores. Como Silvya Schemelkes (2007) afirma, para que la educación sea intercultural, debe ser para todos.

En el caso de la UIEM y en específico la licenciatura en Lengua y Cultura, hay una búsqueda para generar una relación directa entre la institución y la sociedad, concretamente los pueblos indígenas, que permitan definir proyectos alternativos en beneficio de éstos, ya sea en torno a la recuperación de elementos culturales considerados en riesgo de desaparición, principalmente enfocado a las lenguas originarias, así como otros proyectos relacionados a la recuperación de la memoria comunitaria y la educación para fortalecer la identidad étnica. Esto ha sido muy loable, es uno de los grandes aciertos del modelo intercultural que constantemente se está afianzando en la mayoría de las asignaturas y los trabajos que los docentes desarrollan con los estudiantes, generado una revaloración de la identidad étnica. En el trabajo de campo se entrevistaron a los estudiantes de nuevo ingreso de los años 2013 y 2014, de aproximadamente 150 estudiantes en los dos periodos, sólo 13 se consideraban indígenas al inicio del primer semestre, a pesar de que la mayoría de los estudiantes provenían de regiones consideradas como indígenas, principalmente vinculadas a la etnia mazahua. Conforme se fueron desarrollando varias actividades docentes así como seminarios y eventos académicos, al final del semestre prácticamente todos los estudiantes se asumían como indígenas, salvo algunas excepciones. Es notorio que incluso algunos estudiantes de origen mestizo también llegaron a autoadscribirse como indígenas después del primer semestre. Las principales actividades que se realizaron en esos dos años estuvieron vinculadas a visitas a las comunidades indígenas principalmente para fortalecer el conocimiento lingüístico sobre las lenguas originarias, algunas pasarelas de vestimenta tradicional (tipo de vestimenta que ya no utilizan los estudiantes, pero que en varios casos es todavía representativa de sus comunidades), muestras gastronómicas, así como muestras artesanales, comúnmente los estudiantes participan en la organización de las actividades. Las temáticas relacionadas a los pueblos indígenas que comúnmente están ausentes en las aulas son las relacionadas a la tenencia de la tierra, los conflictos políticos por la tierra en pueblos indígenas, las visiones de autonomía en los pueblos indígenas así como la lucha por los derechos culturales – a pesar de que una temática que se trabaja constantemente en la licenciatura son los derechos lingüísticos. De manera general la perspectiva desde la cual los estudiantes se llegaron a asumir como indígenas fue a partir de la "posesión" de algunos elementos culturales, principalmente el hablar alguna lengua originaria y utilizar la vestimenta tradicional, gran parte de los estudiantes que no se asumen como indígenas fueron los que asumían que no lo eran porque no hablaban la lengua de sus abuelos, a su vez, otros más, que estudiaban en algún taller sobre las lenguas originarias, al empezar a comprenderla, consideraron que ya eran parte del grupo étnico.

La educación intercultural (que hasta el momento se ha dirigido específicamente a los pueblos indígenas) ha apostado por el empoderamiento de algunos miembros de las comunidades que podrán convertirse en promotores de la transformación y la demanda de los derechos de sus comunidades. Un riesgo en este proceso ha sido que algunos estudiantes o egresados que llegan a convertirse en líderes indígenas, son captados, en varios casos, por los partidos políticos como estrategia de ampliación de sus bases.

A ello también se suma la perspectiva de interculturalidad que los estudiantes están asimilando desde un modelo de Estado, es decir, la cultura indígena percibida sólo desde ciertas prácticas culturales (la lengua, la vestimenta, las artesanías, entre otras) y por tanto fragmentada de la realidad y que no necesariamente exponen los procesos simbólicos y de adaptación a los cuales se ha enfrentado la diversidad cultural así como los problemas reales de marginación, desigualdad laboral, socioeconómica y de justicia a la cual se enfrentan.

> "Cuando las políticas de la diferencia se transfieren al aula, la "otredad" se convierte en un problema y su solución se "culturaliza" reinterpretando las desigualdades socio-económicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales. Cuando en realidad de lo que se trata es de profundizar en el análisis trazando ejes multidimensionales que vinculen las identidades y las diferencias socioculturales, dotando de sentido a los conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad" (Tirzo y Hernández, 29: 2010).

En la consolidación de la interculturalidad, se requiere la dialogicidad entre el Estado y los diversos grupos culturales. El objetivo debe estar enfocado en la construcción de un Estado Intercultural, o mínimamente un Estado Pluricultural como lo planteaba Villoro (1998). El diálogo para la interculturalidad debe promover la coherencia normativa, política, económica, cultural y epistémica que sea acorde a las necesidades y perspectivas de los diversos sectores sociales. El objetivo, entonces, debe estar dirigido al fortalecimiento de las políticas interculturales como fundamento de los consensos sociales.

En el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, la perspectiva de comprensión de lo pluriculturalidad es "culturalista", es decir, se asume la cultura como un conjunto de elementos generados desde prácticas concretas, principalmente adaptativas, y esto ha llevado al énfasis del proceso cultural como una dicotomía entre la "perdida" y la "recuperación" de la práctica cultural. Partiendo de esta dicotomía, lo indígena es concebido como un conjunto de elementos que al poseerlos, las personas se pueden asumir o no como indígenas. Los estudiantes que han revalorado su cultura, se sienten, en cierta medida, "fuera" de ella porque no visten la ropa "tradicional" o porque no hablan la lengua de sus padres o abuelos. Esto ha llevado a que varios de ellos, busquen aprender la lengua materna de sus padres, como parte de una visión positiva de su identidad étnica, sin embargo, no son valoradas otras perspectivas de su cultura que tienen que ver con las formas de organización comunitaria o el vínculo con la tierra. En otras palabras, la visión de lo indígena como una dimensión limitada a ciertos elementos culturales, es una construcción que se generó en diferentes momentos históricos y se fortaleció con algunas instituciones (por ejemplo, los censos nacionales asumían a la población indígena como los hablantes de alguna lengua indígena).

Aunque la educación intercultural está pensada desde un trasfondo pluricultural, no obstante, la práctica del modelo puede estar reproduciendo esquemas disfrazados, en cierta medida, de reivindicación étnica, sin que esto genere la discusión sobre otro tipo de derechos de los pueblos indígenas así como dar solución a su marginalidad crónica. En ese sentido, al instaurarse este modelo y ser dirigido a los estudiantes de origen indígena, la perspectiva étnica se ha modificado y se ha definido principalmente desde aspectos del folklore, lo cual limita a los estudiantes a pensar sus derechos individuales y como miembros de un pueblo indígena. Salvo los derechos lingüísticos, otros derechos correspondientes a los pueblos originados no son tomados en cuenta, o no con la profundidad necesaria.

La perspectiva institucional, tanto gubernamental como de la propia institución, marcan los ejes de la preservación cultural y la del desarrollo. Estos dos ejes no han podido ser encausados a una verdadera ruptura de las condiciones de marginación y pobreza de la mayoría de los pueblos indígenas.

El problema de la interculturalidad está desarticulado en varios puntos: la igualdad de oportunidades laborales, el acceso al poder, a la educación de calidad, limitaciones en la justicia así como en las estructuras comunicativas que implican la interacción de diferentes percepciones de la realidad y el diálogo pluriepistemológico. Por ello recalcamos el aspecto comunicativo como un elemento que genera la vía del reconocimiento de los diferentes elementos que han quedado polarizados en un sector, desprendiendo la posibilidad de igualdad, en todos los sentidos. Nos referimos a los sistemas de significación de la realidad que sustentan lógicas de acción. Por tanto, entre las posturas discursivas de la realidad pueden existir claros desfases en su codificación. Por ende, el adentrarnos a las relaciones sociales implica cuestionarnos sobre las estructuras de transmisión de información así como de los paneles significativos inmersos en la comunicación. Toda experiencia y en concreto la experiencia comunicativa se genera en relación a las lógicas de organización del entorno. Para ello, la comunicación intercultural se vuelve fundamental: "la comunicación intercultural se sitúa en el delicado equilibrio entre lo universal y lo particular, entre lo común y lo diferente. De hecho, la comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos" (Rodrigo,1999:66). En ese sentido, la visión formativa de una "sociedad intercultural" debe plantearse desde el entrecruzamiento de la educación intercultural pensada en el reconocimiento de la diversidad, asumiendo que dicha diversidad no se presenta sólo desde la variabilidad de lo étnico, sino desde la diferencias de clase, de género, generacional, espacial, entre otras. A ello se suma la necesidad de una educación pública en si misma intercultural, es decir, no sólo debe ser intercultural la educación para los pueblos indígenas, sino el modelo educativo del país en sí mismo. En ese sentido, como un aspecto de formación social, la educación pública en general debe trascender hacia una educación intercultural en todos sus niveles.

Conclusiones

De manera general asumimos que las políticas relacionadas a la interculturalidad, a pesar de presentar avances y un diálogo (en muchos casos muy limitado) con sectores étnicamente diferenciados, no obstante, siguen siendo perspectivas unilaterales que en algunos casos siguen enmascarando diferentes problemáticas, tales como la discriminación étnica, (en cierta medida inherente a la discriminación racial), la participación social, acceso a la justicia y la autodeterminación de los pueblos indígenas. Por tanto, más que promover la interculturalidad, estas políticas siguen negando la posibilidad del diálogo trascendental. La patrimonialización desde las instituciones del Estado, es una visión actualizada del viejo esquema integracionista, desde el cual el Estado juega dos cartas distintas y contradictorias en la misma mano: por un lado la oferta de reivindicación de tradiciones, y no del problema indígena en sí mismo; por otro lado, el ideal de progreso y desarrollo propuesto por los programas institucionales. Las políticas neoliberales han generado una simulación de la aceptación cultural. Con esto no estamos asumiendo que la labor de las instituciones culturales sea poco conveniente, en algunos casos el aporte es fundamental, por ejemplo, las estrategias de rescate de las lenguas originarias, no obstante, el enfoque de la interculturalidad no debe limitarse a ello. El diálogo trascendental de la interculturalidad debe enfocarse a la articulación de los procesos epistémicos, a los universos simbólicos que construyen los referentes axiológicos de la realidad.

La intersubjetividad cultural debe ser un camino que se origine desde el replanteamiento de los niveles de relación social (la cosmogonía occidental, las políticas públicas, los imaginarios locales repensados desde una lógica de reivindicación- acción de transformación) para una perspectiva de apropiación de la diferencia. La intersubjetividad cultural, por tanto, debe ser una forma de equilibrio entre los pensamientos locales y la globalidad, lo que vincula a lo semejante y común como un referente válido para el diálogo a pesar de las diferencias en las que suelen centrarse las relaciones actuales de discriminación social. Una adecuada comunicación intercultural implica comprender la problemática también desde "fuera" de las comunidades, es decir, desde la condición formativa de la sociedad para consolidar el "conocimiento intersubjetivo", es por ello que la educación intercultural como modelo de educación pública desde modelos construidos por la sociedad -sin una visión unidireccional del Estado- pueden regenerar una apertura para el diálogo social y la utopía de transformación hacia la diferencia.

Al hablar de la política educativa intercultural no nos referimos a la educación bilingüe y bicultural o a los planteamientos de formación de las universidades interculturales del país, sino a la necesidad de que la educación por sí misma sea intercultural. En si, la cultura es el referente, flujo y resultado de diversos procesos sociales, ideológicos, políticos y económicos que coimplican la relación constante de la pluralidad, no obstante, la educación, principalmente en los niveles básicos, sigue siendo pensada desde los esquemas de una ciencia poco flexible que no atiende al reconocimiento humanístico, en ese sentido, se vuelve fundamental pensar en la educación intercultural como precepto de transformación. Por su parte las políticas públicas enfocadas a los derechos de los pueblos indígenas así como al reconocimiento de los derechos humanos, pueden fortalecerse desde los preceptos y etnocategorías que los grupos indígenas han concebido históricamente. Hay un trabajo arduo que diversas instituciones han desarrollado en pro de dichas políticas públicas, no obstante, es conveniente revisar cuantas de estas políticas están siendo desarrolladas "desde dentro" y no sólo desde la visión del Estado. Algunos de estos replanteamientos permitirán fortalecer la estrategia que fundamente una interculturalidad dialógica.

Referencias

BUXÓ, María "El arte en la ciencia etnográfica" en *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación social*. Colombia: Alfaomega, 1997.

FIGUEROA, José. Ironía o fundamentalismo: dilemas contemporáneos de la interculturalidad, en *Antropologías Transeúntes*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.

FIGUEROA, David (coord.). *Metodologías cualitativas en la educación*. México: Universidad de Ixtlahuaca, 2014.

GADAMER, Hans- Georg. *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 2005.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. México: Siglo XXI, 2006.

RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración. El tiempo narrado*, vol. III. México: Siglo XXI, 2006.

RODRIGO, Miquel. *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos, 1999.

SCHMELKES, Silvia. "Balance crítico de la educación indígena y educación intercultural". *Cuarto Simposio Internacional Avances recientes en Educación*. México: Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa, 2007.

TIRZO, Jorge y Hernández, Juana. "Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias" en *Cuicuilco,* no.48. México: ENAH, 2010.

VILLORO, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

VILLORO, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM, 1998.

ZOLLA, Carlos. y Zolla, Emiliano. *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México: UNAM, 2004.